

TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD Rafael Belloso Chacín
ISSN 1317-0570 ~ Depósito legal pp: 199702ZU31
Vol. 12 (3): 298 - 322, 2010



Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnica y manual

A Look at Argentinean Primary and Secondary Level Education between 1862 and 1900. Difficulties in Implanting Technical and Manual Teaching

*Alejandro Herrero**

Resumen

Juan Carlos Tedesco ha sostenido que el sistema educativo cumplió, básicamente, una función política en el siglo XIX argentino. Y que el vertiginoso progreso económico produjo un enorme optimismo en la dirigencia política que no le permitió visualizar la relevancia de orientar la enseñanza hacia la formación técnica, principio básico de toda sociedad moderna. Este artículo que no se opone a la tesis de Tedesco (1970), sino que intenta completar su lectura, afirma que dicha dirigencia política tenía serios problemas que consideraba prioritarios, y por este motivo desplazó a un plano secundario la implantación de la orientación técnica de la enseñanza. Para decirlo de otro modo: no se trata de políticos ciegos a la función económica de la educación, sino que existían, a sus ojos, dificultades más urgentes que atender y su resolución implicaba fortalecer, aún más, la función política de la instrucción pública.

Palabras clave: Educación, Estado, Economía, Política, Argentina.

Recibido: Julio 2010 • Aceptado: Septiembre 2010

* Doctor en Historia. Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Lanús. Investigador del CONICET. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: herreroale@arnet.com.ar.

Abstract

Juan Carlos Tedesco has stated that the educational system basically fulfilled a political function in Argentina during the XIX century. Rapid economic progress produced great optimism in the political leadership, which did not see the relevance of orienting teaching towards technical training, a basic principle of any modern society. This article, which does not contradict Tedesco's (1970) hypothesis, tries to complement it by asserting that the political leadership had serious problems it considered to be priorities, and due to this, put aside implementing a technical orientation for teaching. In other words, this is not a question of politicians blind to the economic function of education, but rather, politicians who felt there were more urgent difficulties to face, and solving them implied strengthening the political function of public education even further.

Key words: Education, state, economy, politics, Argentina.

Introducción

Una idea se ha convertido en sentido común para los argentinos: se dice y se repite (en sede educativa, en los periódicos, en ámbitos académicos, etc.) que siempre existió una relación necesaria entre instrucción y desarrollo productivo.

Sin embargo, desde hace varias décadas, se publicaron diferentes investigaciones (acotadas a la historia de la educación, poca atendida por historiadores y estudiosos en general) que señalaban lo contrario para la realidad histórica de la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX: Sociedad civil y Estado argentino se constituyeron y se consolidaron bajo un sistema educativo que no pudo lograr sus objetivos mínimos de alfabetización que ascendía a más del 70% de su población.

Vale decir, que en el mismo origen del sistema educativo y del Estado argentino, esto no se verifica. Para decirlo de otro modo, estos estudios, poco frecuentados por lectores académicos y por lectores no académicos, no lograron quebrar la imagen que aún persiste de manera dura en el imaginario argentino, que une progreso económico y educación. Quizás esta relación se puede visualizar hoy, donde la revolución tecnológica, y sobre todo la informática, modificó el sistema laboral, entre otros sistemas, pero no se puede constatar en el período ya aludido.

Juan Carlos Tedesco plantea que la educación, entre 1862 y 1900, cumplió una función, básicamente, política. ¿Qué quiere decir? Que el sistema de instrucción pública tenía como propósito fundamental la formación de ciudadanos, sin tomar casi en cuenta la enseñanza de las orientaciones manuales o técnico profesionales propias de toda sociedad moderna.

Esta tesis, formulada por este autor en 1970 y reiterada en otros estudios en los años 80, tuvo pleno consenso entre los escasos historiadores abocados a la historia de la educación. Es cierto, posteriores investigaciones ampliaron la mirada

explorando nuevas cuestiones, por ejemplo, la implantación de la educación patriótica, la enseñanza impartida en las escuelas de las comunidades extranjeras y de las congregaciones religiosas, o la introducción de la instrucción militar en el nivel medio. Todas estas investigaciones fortalecen la tesis de la función política de la educación Argentina en el siglo XIX.

El presente escrito es un homenaje al maestro Tedesco, y, a su vez, intenta dar un paso más en la línea de investigación que propuso hace varias décadas. En sus estudios no se termina de explicar por qué no se desarrolla el ciclo de escuelas orientadas al sistema productivo. En su opinión se trata de una dirigencia política que tiene un gran optimismo ya que ha conseguido un enorme progreso económico y esto los lleva a desatender este tipo de enseñanza.

En esta investigación se ofrece otra mirada que complementa la tesis de Tedesco. Para decirlo de una vez: no se trata de una dirigencia política ciega a la función económica de la educación, sino que existían, a sus ojos, dificultades más urgentes que atender y su resolución implicaba fortalecer, aún más, la función política de la educación.

La hipótesis del presente artículo es que la agenda de problemas de la dirigencia que preside el país tiene una jerarquía y en esa jerarquía se establecen cuáles son los temas dominantes.

Primero: la necesidad de formar ciudadanos argentinos y sentimientos de nacionalidad Argentina. Esto se debe al menos a tres razones: era inminente una guerra con Chile (cuestión que se resuelve a comienzos del siglo XX), además, eran numerosas las escuelas de las comunidades extranjeras que educan según su cultura (baste recordar que en la ciudad de Buenos Aires el 50% de la población es extranjera al finalizar el siglo XIX), y por último el índice de analfabetos era alarmante, muy pocas personas sabían leer y escribir.

Segundo: la necesidad de formar una dirigencia política a nivel nacional, ya que visualizaban que los hijos de inmigrantes nacidos en el país pretendían ocupar puestos de gobierno.

Y tercero: la necesidad de defender el laicismo, basta recordar que en las provincias es muy fuerte el culto católico y es notable su incidencia en la política de los Estados provinciales.

Estos motivos explican, aunque no son los únicos, una cuestión que deja pasar las investigaciones de Tedesco y de otros estudiosos: por qué en el debate que se desarrolla en 1900 en el parlamento argentino donde se discute un proyecto de enseñanza media orientada al sistema productivo, la mayoría de los diputados comparten dicha orientación, pero terminan rechazando la propuesta exponiendo que la formación tanto de la nacionalidad como de la ciudadanía laica son las cuestiones más urgentes por resolver.

Es necesario hacer una aclaración. No existe una única política de gobierno ni una única política educativa, sino que a nivel nacional y a nivel provincial se visualiza la dura querrela de distintas políticas de gobierno.

Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnica y manual

Basta invocar un ejemplo: la dirigencia católica de la provincia de Santa Fe, por un lado, que dicta leyes educativas con el objeto de formar ciudadanos católicos y, la dirigencia nacional por el otro, que dicta otras leyes, para formar ciudadanos laicos, indican un campo de batalla permanente en la política argentina, que en 1900 aún tenía un final abierto.

El enfoque de este artículo consiste en insertar el tema específico, la relación educación y sistema productivo, en un cuadro mayor, por ese motivo, primero se explica la formación del Estado y la sociedad argentina, para luego sí, poder entender cómo se crea y funciona el sistema educativo, y qué lugar ocupa en ella la enseñanza técnica.

Estado y sociedad

El Estado nación en Argentina se consolida en 1880¹. Desde ese momento preciso cumple con los atributos de todo Estado, en principio, poder ejercer el monopolio de la violencia legítima en todo su territorio.

El proceso se desarrolla durante la segunda mitad del siglo XIX, y participan varios factores. En 1853 se dicta una constitución nacional, sin embargo, el país está dividido, Buenos Aires es un Estado independiente con su propia carta constitucional separado del resto de la Confederación Argentina (Lettieri, 1999). En septiembre de 1860 se produce una reforma de la constitución luego de un pacto entre la elite porteña y las elites de las demás provincias, y desde 1862 se conforman, por primera vez, las llamadas Presidencias Nacionales: Bartolomé Mitre, 1862-1868, Domingo Faustino Sarmiento, 1868-1874, y Nicolás Avellaneda, 1874-1880. Ahora sí una única carta constitucional da existencia a un Estado argentino, aunque un problema subsiste: los gobiernos nacionales no pueden hacer cumplir las leyes del país.

Fue necesario que a dicho orden jurídico y político se sumará el progreso económico, única vía para que las arcas del Estado reciban los recursos suficientes que permitan a las autoridades nacionales poder ejercer sus atributos.

A partir de 1840 se produce un fenómeno nuevo, denominado Segunda Revolución Industrial, que crea, efectivamente, sociedades capitalistas e industriales en naciones dominantes, Inglaterra, Estados Unidos, Bélgica, Alemania, Francia, entre otras; que demanda determinadas materias primas a ciertos países como Argentina, Australia, Nueva Zelanda, Brasil, México etc. (Pierenkemper, 2001). Esta nueva división internacional del trabajo produce un notable crecimiento económico nunca visto antes, y da origen a las naciones modernas.

1 Una investigación reciente plantea que el Estado consolidado se puede advertir, efectivamente, en 1880, pero que en realidad se trata de un proceso más largo que abarca desde 1880 hasta 1904 (Gerchunoff et al., 2008).

En Argentina este ciclo económico se denomina sistema agro-exportador: la riqueza se encuentra en el campo, en la actividad ganadera (ovina y vacuna) y agrícola (con predominio del trigo) que es demandada por los países centrales para consumo local, y, a su vez, estos países necesitan vender sus manufacturas, y es el mercado argentino, entre otros, uno de sus destinos.

Los beneficios son notorios: Argentina vende sus alimentos a excelentes precios en el mercado europeo, e importa manufactura barata y de buena calidad para el mercado interno (Zeberio, 1999). Adelantos tecnológicos de todo tipo posibilitaron este nuevo fenómeno: ferrocarriles, telégrafos, barcos a vapor, inventos para el nacimiento de nuevas industrias, el desarrollo de una red bancaria, etc.

A su vez, las materias primas, o mejor dicho los alimentos que Argentina produce para su venta al exterior demanda una tecnificación en la ganadería y la agricultura, ya que dichos alimentos deben tener un mínimo de calidad para el consumo de países industriales.

Fue el sector ganadero el que se transformó en el nuevo sector dominante, y donde se produjo la mayor renovación tecnológica: se alambran los campos, se crean cabañas, se cruzan animales de distintas razas, se instalan frigoríficos. A partir del 80 y más aún en los años 90, se conformó una nueva clase de terratenientes, ya que ahora la tierra tiene un valor elevadísimo, y más si se encuentra cercana a las vías del ferrocarril. Esta nueva clase de terratenientes, de origen ganadero, ubicada en la pampa húmeda, con mentalidad moderna, es la clase dominante, y la que posibilita, mediante las exportaciones, las grandes divisas al Estado nacional.

Otro actor dinámico y fundamental fue la poderosa inmigración masiva, sobre todo de italianos y, en menor medida de españoles, que accedió, en parte, a la colonización de tierras en la zona del litoral, y en mayor número se instaló en los núcleos urbanos, como Buenos Aires y Rosario. Fueron vitales para la implantación de una cultura de trabajo efectivamente capitalista, compuesta por asalariados; comerciantes, industriales de pequeños talleres, arrendatarios, pequeños propietarios etc.

En las últimas décadas del siglo XIX, es visible la conformación de una sociedad civil, de un mercado capitalista, formado por sujetos que consumen y pagan los impuestos al Estado (nacional o provincial). Este desarrollo económico, nunca visto antes, alimenta las arcas del Estado nacional y posibilita, entre otras cosas, que el ejército posea recursos para actuar e imponer el monopolio de la violencia legítima, ya sea para disciplinar, en los años 60 y 70, a los rebeldes de las distintas provincias del interior, y hasta someter, entre 1879 y 1880, a la poderosa provincia de Buenos Aires, y tornar posible la llamada federalización de Buenos Aires, es decir, establecer que la ciudad se convierta, de hecho y de derecho, en la capital de la república (Botana, 1880).

En 1880, las autoridades nacionales ejercen su poder sobre todo el territorio. No fue casualidad que la tristemente célebre “campana al desierto”, al sur del país, que diezmó a una enorme población aborigen, se produjera también en

1878 y 1879³, desde entonces, esas tierras valiosas para la producción agrícola ganadera son acaparadas por la nueva clase terrateniente.

Orden y progreso, son la síntesis del programa: la imposición del monopolio de la violencia legítima del Estado nacional está íntimamente ligada a la ocupación de tierras, al desarrollo económico y al enriquecimiento, sobre todo, de la clase terrateniente (Hora, 2002; Barsky y Djenderedjian, 2003 y Sesto, 2005). Los ferrocarriles que se instalan en los años 50, unas décadas después, unen, efectivamente, casi todo el territorio, y su trazado no deja dudas sobre el rumbo de la economía: todas las líneas se dirigen al puerto de Buenos Aires, ya que los terratenientes deben vender sus productos al exterior (Oszlak, 1982).

Una primera cuestión fundamental se impone: en las décadas de 1880 y 1904 se puede observar una sociedad civil, un mercado capitalista, y un Estado nacional consolidado.

Estado y educación

La constitución dictada en 1853 y reformada en los años 60, define que este Estado es una república, federal y liberal. Más tarde, a comienzos de los años 80, se dictan leyes que le dan un contenido laico, y se crea, cabe mencionarlo, el registro civil.

Específicamente, en el área educativa, se sanciona, en 1884, la llamada ley 1420, que establece una educación común gratuita, graduada y obligatoria para todos los niños de 6 a 14 años de edad. Dicha ley posibilitó crear las primeras escuelas de adultos y organizar el funcionamiento de las Escuelas Normales; al tiempo que planteó un criterio de religiosidad restringida y propone un organismo, el Consejo Nacional de Educación, que centraliza el gobierno de la educación básica⁴. Esta ley nacional tiene jurisdicción sobre la capital federal y los Territorios Nacionales⁵.

La gratuidad y la obligatoriedad aluden al ideal republicano. El Estado se hace cargo de la creación y administración de las escuelas públicas, y obliga a los padres a enviar sus hijos a dichas sedes donde serán educados con la ideología del Estado. Según un principio básico del liberalismo, ni el Estado ni la sociedad pue-

3 Julio Argentino Roca preparó 6.000 hombres de caballería móvil, y en julio de 1878 entró en lucha armada con los aborígenes. Cuatro caciques presos, 1.250 indios muertos, y más de 3.000 prisioneros fue el saldo de su victoria. La segunda campaña, en 1879, ocupa, finalmente, la línea del Río de Negro (Bandieri, 2000).

4 La ley 1420, de carácter nacional, alcanzaba a los diez Territorios Nacionales: Chaco, Formosa, Chubut, la Pampa, Los Andes, Misiones, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

5 Dado que la educación primaria, según la constitución federal, debe ser regida por las provincias, las legislaciones provinciales, posteriormente, homologaron sus normas, en gran medida, siguiendo lo establecido por la ley 1.420.

den imponer nada al individuo, quién guía su conducta, su vida, según su razón. En este caso, la ley 1420 lesiona un principio liberal, la libertad individual, ya que le impone al padre la obligación de enviar sus hijos a la escuela primaria donde serán instruidos en los valores de la república.

El laicismo, en cambio, está vinculado a un ideal típicamente liberal, y se inserta en una historia que trasciende los límites nacionales, ya que durante todo el siglo XIX se lleva a cabo una feroz disputa entre laicos y católicos en diferentes países, sobre todo en las naciones centrales, y más precisamente en Francia, por el control del aparato estatal. En Argentina, como en otros casos, se produce un enorme avance del ideal laico, una de las grandes banderas del liberalismo.

Los católicos comienzan a perder, desde entonces, lugares específicos en las esferas estatales, ya no tienen, por ejemplo, el monopolio sobre el control de los cementerios o del matrimonio de las personas. Existió, en la realidad argentina, una dura lucha entre liberales católicos y liberales laicos. En las provincias del interior, de gran adhesión al credo católico, se advierte una resistencia muy fuerte a aceptar el laicismo. En Santa Fe, donde la elite de la ciudad capital es mayoritariamente católica y domina el gobierno provincial, se demora la implantación del Registro Civil hasta los últimos años del siglo XIX, y los individuos de otros credos religiosos, o pertenecientes a la masonería deben realizar los trámites en sede católica.

Algo parecido sucede con la ley 1420, si bien se lee esta ley como laica, no se expresa nítidamente el laicismo, ya que no se impide, por ejemplo, la enseñanza religiosa aunque se la hace optativa. En Santa Fe, por ejemplo, se dictan leyes escolares, tanto en 1884 como en 1886, donde se establece la enseñanza de religión católica como contenido obligatorio en las escuelas, con atribuciones de las autoridades eclesiásticas para el dictado y aprobación de textos escolares (artículos 6, 7 y 8 de la ley de 1886). Es visible que desde el ministerio de instrucción pública de la nación se intenta imponer el laicismo en las escuelas y, al mismo tiempo, en algunas provincias, legalmente, se resiste y se apoya la enseñanza religiosa en sede escolar.

En todo Estado federal se establece claramente los atributos que pertenecen a las provincias y a la nación. En el artículo 5to de la Constitución se señala, invocando el ideal federal, que es atributo de los Estados provinciales hacerse cargo de la enseñanza primaria, mientras que es obligación del Estado nacional ocuparse de los niveles secundario y universitario.

Los hechos manifiestan, nítidamente, que los Estados provinciales, en su mayoría, no tienen los recursos suficientes para cumplir con este mandato constitucional. Por eso en 1854, sólo un año después de dictada la constitución, comienza un fenómeno que perdura en el tiempo: el gobierno nacional debe destinar subsidios a las distintas provincias para que puedan cumplir con esta obligación educativa. Esta situación, reiterada año tras año, llena de incertidumbre a los docentes y a las autoridades de las provincias que dependen de estos subsidios.

¿Cuál fue la respuesta de la dirigencia política? En 1905 se dicta la denominada ley Láinez⁶, que autoriza al Estado nacional a crear y administrar escuelas primeras en los territorios de las provincias que así lo solicitaran. Para no contra-

decir el artículo 5to de la Constitución se expresa que el establecimiento de escuelas a cargo del gobierno nacional queda supeditado a la solicitud que hagan las distintas jurisdicciones provinciales. ¿Qué ha sucedido? Si bien el Estado Federal es la ideología del Estado Argentino, los hechos obligan a una mayor intervención del gobierno nacional.

Distinta es la historia de los niveles medio y universitario que están bajo el paraguas del presupuesto nacional. Los gobiernos nacionales trazan un programa de creación de establecimientos de ambos niveles, y dicha empresa se lleva a cabo. ¿Cuál es su concepción? Una idea se instala como sentido común cuando se inicia el sistema educativo durante las primeras Presidencias Nacionales: *un pueblo ignorante siempre votará a Rosas*. La frase pertenece a Sarmiento, pero todos la repetían como propia. Se establece que la educación debe tener una función política: crear hábitos de orden, formar ciudadanos y clase dirigente, se trata de ilustrar al soberano.

En 1863, por iniciativa de B. Mitre, se funda el primer colegio nacional, con el fin de formar una elite política ilustrada en todas las provincias (Martínez, 1997). Una dirigencia política ilustrada garantizaría, a sus ojos, la formación de buenos gobiernos, esto es, gobernantes que respeten las leyes de la constitución republicana, liberal y federal.

También se afirma que estos colegios nacionales, donde impera una grilla de materias humanísticas, (latín, gramática, historia, geografía, literatura, entre otras) formaría un individuo apto para desempeñarse en todas las actividades de la vida, sea, como ciudadano ilustrado, como gobernante, o para cualquier trabajo del mundo moderno. Bajo esta concepción, propia de Mitre, tiene escaso valor la enseñanza técnica o industrial, puesto que los colegios nacionales preparan al individuo para todo tipo de actividades que requiera la sociedad.

Además, para Mitre es fundamental que en cada capital de provincia se instale uno o varios colegios nacionales con el objeto de lograr orden y progreso. Sin duda el Estado nacional cumple con esta meta: en 1899 existen 18 colegios nacionales en todo el país, y algunas provincias contaban con varios de ellos.

D. F. Sarmiento diagrama el programa de las escuelas normales, la primera se crea en 1869 y se abre en 1871, en Paraná. Su objetivo es doble: por una parte, formar maestros que cumplan un propósito sustantivo, educar a ciudadanos argentinos ilustrados, y por otro, formar individuos para la administración del Estado, sobre todo, en el área educativa (Alliaud, 1993).

Los resultados, a fin del siglo XIX, están a la vista: en 1899 existen 38 escuelas normales en todo el país.

Se ha constituido, rápidamente, el denominado normalismo, se trata de un actor de gran influencia en la opinión pública, conformado por sujetos, muchos

6 La ley fue sancionada el 17 de octubre de 1905, y reglamentada en febrero de 1906.

de ellos egresados de las escuelas normales, o de otros establecimientos como colegios nacionales, que trabajan en distintas funciones del aparato educativo del Estado, por ejemplo, en los consejos escolares (de la nación o provinciales), como maestros, directores o inspectores de escuelas, y algunos de ellos también acceden a cargos del congreso, como legisladores provinciales o de la nación.

Crean numerosas publicaciones, y ámbitos de difusión y de discusión, donde defienden la educación pública, y sobre todo el nivel primario por encima de los otros niveles, siguiendo sobre todo el ideal educativo de Sarmiento, La mejora y construcción de edificios, salarios docentes, cuestiones de pedagogía, el *Kinderkarden*, la enseñanza del trabajo manual, cómo educar un ciudadano ilustrado, la deserción escolar, el laicismo, el fomento de bibliotecas, entre otras cuestiones, son los temas recurrentes en su agenda de trabajo.

Mitre y Sarmiento inician, de este modo, la construcción de un sistema de instrucción pública que tiene como fin esencial crear sujetos para una república de ciudadanos.

Sus diferencias también son visibles. No casualmente participan de facciones políticas distintas y enfrentadas. El primero, que crea el partido de la libertad, tiene un ideal de república aristocrática, por eso su prioridad son los colegios nacionales, y el segundo, que pertenece a las filas del autonomismo, tiene un ideal de república más popular, de allí que su obsesión es el nivel primario, la “educación común” (Bonaudo y Sonzoni, 1999). Vale decir que cuando se alude a una tendencia que propone una república de ciudadanos no se trata de un programa único, común, sino que existen varias concepciones, los casos de Mitre y Sarmiento evocan solo dos variantes de ella.

En el nivel superior se advierte que las universidades se crean en la jurisdicción provincial, y pasan luego a la jurisdicción nacional (Buchbinder, 2005). Primero la Universidad de Córdoba, creada en el período colonial, en la década de 1820 pasa a manos del Estado de Córdoba, y se nacionaliza en los años 50, la Universidad de Buenos Aires, fundada en 1821, se nacionaliza a comienzos de los años 80. Las universidades de La Plata, del Litoral y Tucumán que se crean, a fines del siglo XIX, bajo jurisdicción provincial, se nacionalizan, la primera en 1905, la segunda en 1919, y la tercera en 1921.

Este paso de la provincia a la nación, en todas estas casas de estudio, fue vital para que pudieran lograr un mínimo de funcionamiento.

Una segunda cuestión sustantiva se impone: es el Estado Nacional el que construye y sostiene el sistema educativo estatal.

Estado, educación y sistema productivo

Existe, en palabras de Néstor Auza, un sistema educativo paralelo. ¿Qué quiere decir? Que el Ministerio de Justicia, Instrucción Pública y Culto funda un sistema educativo en sus tres niveles, mientras que el Departamento de Agricultura, creado en 1871, más tarde, en 1899, denominado, Ministerio de Agricultura, tam-

Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnica y manual

bién funda sedes educativas, de distintos niveles, con una orientación hacia carreras vinculadas a la agricultura y la ganadería. Tres aspectos sustantivos se destacan.

Primero, que esas instituciones educativas vinculadas con el mundo agrario nacen por iniciativas de actores de la sociedad civil, como la Sociedad Rural Argentina, para responder a necesidades de su producción, por ejemplo, ante determinadas enfermedades que diezman a sus animales de exportación. No es el Estado el que advierte ese problema y trata de resolverlo sino que surge de la iniciativa de los mismos afectados.

Segundo, que todas estas sedes educativas pasan, más tarde, a manos del Estado, sea al Ministerio de Agricultura o al de Instrucción Pública, y que es el Estado nacional el que finalmente sostiene estas instituciones.

Y, tercero, que los egresados de estos establecimientos no son tomados por los empresarios rurales, y los ministros de agricultura se quejan, en la década de 1910 y en 1920, de esta situación.

Osvaldo Graciano advierte, en una investigación sobre la facultad de veterinaria y agronomía de la Universidad Nacional de la Plata, que tanto el Estado de Buenos Aires como el Estado Nación toman, en su gran mayoría, a estos egresados o profesores para incorporarlos al área de Agricultura.

Algo parecido sucede en las escuelas industriales de la nación y las escuelas comerciales de la nación, dependientes del Ministerio de Instrucción Pública, creadas al finalizar el siglo XIX. En distintos informes de la Unión Industrial Argentina, en las décadas de 1910, 1920, y 1930, plantean un mismo diagnóstico negativo: los egresados de estas escuelas no ingresan a las industrias argentinas por varios motivos, primero porque los talleres y fábricas no necesitan individuos demasiado preparados, y peor aún, formados en un plano meramente teórico, segundo, que son individuos de clase media que no soportan el pesado trabajo en las industrias, y por último, que se los prepara como directivos de industrias, y los talleres sólo pueden tomar obreros.

Hay que mencionar, además, que la Ley Láinez de 1905 es sancionada, con enorme consenso en el congreso de la Nación, porque el gran objetivo es resolver un problema alarmante, el analfabetismo.

En primer lugar, se advierte, que el progreso económico, notable desde 1880 hasta la llamada Gran Guerra, en 1914-1918, con la excepción de las crisis de 1885, 1890 y 1913 no se vincula a sujetos alfabetizados en escuelas públicas, ya que la mayoría de la población es analfabeta. Segundo, la educación agraria, industrial o comercial del Estado, escasamente implantada, no responde a las necesidades del sistema productivo. Y en tercer término, hay que recordar que una porción importante de sus egresados ingresan a la burocracia de los Estados provinciales o de la nación.

Una nueva cuestión relevante se impone: el sistema educativo y el progreso económico marchan por carriles diferentes, entre 1880 y 1914 impera en las se-

des educativas del Estado la función política de la educación mientras se visualiza un poderoso crecimiento económico.

Si existe esa brecha entre el progreso económico y el sistema educativo, cabe preguntarse una vez más: ¿Cuál es el programa del Estado argentino?

Entre la República del habitante productor de riqueza y la república de los ciudadanos

A comienzos del siglo XX, el programa que conjuga orden y progreso puede exhibir sus resultados. En 1910, Argentina es el tercer exportador mundial de trigo, y su posición era aún mejor en la producción de carne y de lino. Este sistema agro-exportador, asociado a una economía que combinaba el libre comercio con cierto intervencionismo del Estado, fue sostenido, primero, por los gobiernos liberales conservadores (1880-1916), y más tarde por los gobiernos de la Unión Cívica Radical (1916-1930).

Muchos contemporáneos, entre otros el presidente Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898-1904), consideran que el programa de la república del habitante productor de riqueza, esbozado por Juan Bautista Alberdi en sus *Bases* (1852) y que inspira la Constitución de 1853, ha cumplido con su propósito de establecer, en los duros años de la guerra civil, el orden y el progreso. La adhesión de Roca al proyecto alberdiano es expresa: firma un decreto, apenas asume su primera presidencia, para editar las obras completas de J. B. Alberdi, y lo presenta como el pensador de las instituciones del país; y expone públicamente su lema: Paz y Administración, que es la síntesis del ideario alberdiano.

¿Cómo escapar del despotismo y de una economía arcaica, y establecer un orden para el progreso sin reabrir el círculo de la guerra civil? Ese era el gran interrogante en la etapa post-independiente. Alberdi creyó encontrar la respuesta en un programa, que expuso en su libro *Bases*, y que denominó la república posible.

A sus ojos, este es el problema: sin orden no hay progreso económico, y el ciudadano participando de la cosa pública en un escenario donde la política está unida a las armas activa, aún más, el círculo de la guerra.

¿Qué advierte? Que en la esencia misma de la república reside la principal dificultad: la participación política de los ciudadanos, esto es, las discusiones interminables en la prensa periódica, en los cafés y en las sedes educativas, producen actores negativos, revolucionarios, demagogos, e individuos dependientes del empleo estatal, opuestos al verdadero héroe moderno obsesionado por crear riqueza.

En su opinión, para acceder a la república de ciudadanos hay que atravesar antes una etapa previa, denominada república posible, que establece una nítida división entre libertad política y libertad civil, es decir, una minoría de ciudadanos que se ocupan de la cosa pública y una inmensa mayoría de habitantes preocupados por enriquecerse y enriquecer a la nación, siempre alejados de las pasiones políticas.

Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnica y manual

Un mínimo de política y un máximo de trabajo implican además, que ese mínimo de política nunca debe ser ampliado porque conspira contra el orden y el progreso económico.

¿Por qué se denomina, entonces, república posible? Porque es una república escasamente republicana: un extranjero que produce riqueza es, en la república posible alberdiana, más patriota que un nacional que no la produce; la patria, la república, depende del incremento del número de productores y de capitalistas más que de ciudadanos argentinos.

Gobernar es poblar es la síntesis de este programa: aumentar el número de inmigrantes que produzcan riqueza, alejados de las rencillas de la arena política. La educación, según este programa, debe ponerse al servicio del orden para el progreso, más que formar ciudadanos, debe formar sujetos preparados para incorporarse al sistema productivo (Herrero, 2009).

Sin embargo, la historia de la educación en la segunda mitad del siglo XIX tomó un curso contrario.

Si el requisito de la república posible alberdiana es un mínimo de política y un máximo de trabajo, se puede apreciar, fácilmente, que tanto Mitre como Sarmiento se oponen a esto en la esfera educativa y, por el contrario, durante sus gestiones presidenciales llevan ese mínimo de política al máximo de sus posibilidades, ya que construyen un sistema de instrucción pública para formar al sujeto de una república de ciudadanos ilustrados, vale decir, que en sede educativa del Estado se instruye un individuo que pone en peligro la existencia misma de la república posible.

Para decirlo de una vez: conviven, al mismo tiempo, la república del habitante productor de riqueza (Cibotti, 2000), y la república de los ciudadanos, la primera es visible en el nivel económico, y es el litoral y las grandes urbes, donde esto es nítido, se aprecia una masiva presencia de extranjeros que volcados al trabajo cotidiano progresan de manera rápida y notoria, y ni que hablar de los terratenientes, mientras que en sede educativa, los maestros y profesores forman, de manera casi exclusiva, a los niños y a los jóvenes como ciudadanos de la república (con la enorme tensión que esto tiene, al menos hasta 1916, ya que el fraude y la violencia impera en las elecciones).

El increíble progreso económico, y el monumental enriquecimiento de los terratenientes, legitiman la continuidad de la república del habitante, o para decirlo en las palabras despectivas de Sarmiento, la *república de los extranjeros*. Sin embargo, esto empieza a cambiar, primero lentamente en la década del 80, y luego aceleradamente al comenzar el siglo XX, cuando se manifiestan, a los ojos de la clase dirigente y sobre todo en sede educativa, ciertos peligros asociados a la cuestión nacional y a la cuestión social.

La cuestión nacional y las comunidades extranjeras

La inmigración masiva tiene una importante presencia en Buenos Aires y el Litoral en las décadas de 1860 y 1870, esto es, en momentos que el Estado nación aún no está consolidado.

La Constitución plantea que el Estado garantiza los derechos civiles a los inmigrantes, pero la realidad lo desmentía: los extranjeros sufren robos, estafas, y están desprotegidos apenas desembarcan en el puerto de Buenos Aires, tal como lo registran las primeras publicaciones italianas y españolas.

En la segunda mitad de 1870 ambas comunidades se plantean el problema y adoptan una solución parecida: crear un Estado dentro del Estado. ¿Qué quiere decir? Fundar instituciones propias de la comunidad para defensa y protección de sus compatriotas. Sociedades de socorros mutuos, hospitales, escuelas, publicaciones periódicas, librerías, son algunas de las instituciones que fundan y sostienen.

Los resultados fueron rápidos y exitosos: a fines de 1870 y comienzos de 1880, las publicaciones italianas o españolas poseían publicaciones periódicas con grandes tiradas, donde se discutían los problemas de su comunidad, y se denunciaban los abusos cometidos a sus integrantes. Eran numerosas, y causaba enorme asombro a los criollos, las manifestaciones en las calles de Buenos Aires de españoles o de italianos reclamando por sus intereses, y por el mal trato que se les daba. Aunque no todas las manifestaciones tenían ese propósito de protestas, otras se hacían por motivos patrióticos, festejando en las calles de Buenos Aires días patrios de Italia o de España.

Pero eso no es todo: en las escuelas de las distintas comunidades, los hijos de inmigrantes se forman bajo su cultura, vale decir, que esos hijos de extranjeros nacidos en Argentina, culturalmente se educan como italianos, galeses etc.

Esta situación argentina se inserta en un contexto internacional preciso. Entre 1875 y 1915 se divisa un nuevo imperialismo colonial, donde las principales naciones europeas se disputan buena parte del mundo.

La problemática de las comunidades extranjeras en Argentina y este contexto internacional aparece en la agenda de trabajo de la dirigencia rioplatense, y sobre todo en Sarmiento (1811-1888). En sus últimos escritos, los que recorren la década del 80, domina una preocupación: el peligro de una nueva colonización. A sus ojos, las escuelas creadas por las comunidades extranjeras pueden ser un peligro. Su lucha es, sobre todo, contra la colectividad italiana que ha mostrado no sólo que forma a sus hijos como italianos y no como argentinos, sino que, además, Italia ha dado señales claras de su intención de proponerse como protector de sus ciudadanos en las republicanas de Sudamérica.

No se trata de una mera fantasía. Por ejemplo, en 1882, dos italianos son agredidos por la policía en Montevideo, circunstancia que se tradujo primero, en la intervención del capitán de un barco de guerra italiano, y luego en un conflicto diplomático entre las dos naciones. El parlamento italiano, además, vota partidas de dinero para escuelas italianas en Argentina.

Sarmiento expresa su preocupación en numerosos artículos publicados en distintos periódicos del país, y que en sus obras completas se reúnen en un voluminoso tomo que se titula: *Condición del extranjero en América*. ¿Qué dice Sarmiento? Por una parte, elogia a los inmigrantes porque han trabajado, pagan sus

Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnica y manual

impuestos, consumen. Pero le preocupa su propuesta de crear un Estado dentro del Estado, y la institución que más lo alarma son las escuelas extranjeras.

Si siempre fue el promotor de la educación popular, en los tramos finales de su existencia, subraya que también las escuelas, puntualmente la de los inmigrantes, en vez de promover el progreso del país, puede, por el contrario, destruir toda posibilidad de formar una nacionalidad, una ciudadanía Argentina y un gobierno propio.

¿Por qué es relevante esta posición de Sarmiento? Porque enuncia un problema que se torna, con el paso de los años, en un tema recurrente en los debates de la élite y en sede educativa: el peligro de vivir en una *república de extranjeros*.

La república y sus problemas en el debate educativo

Cuestión nacional, cuestión social, laicismo o enseñanza religiosa, y empleomanía, son temas que recorren el debate educativo durante todos estos años. Por razones de espacio me detendré más en la cuestión nacional, los otros puntos, sin duda cruciales para la élite, los abordaré de manera acotada.

¿Habitantes o ciudadanos argentinos? La cuestión nacional y la república posible

La cuestión nacional se impone, lentamente, en la agenda de trabajo de la élite dirigente. Sarmiento expuso el peligro de una nueva colonización, y señaló que las escuelas de las comunidades extranjeras eran el centro del problema.

El otro peligro instalado en la opinión pública son las disputas por los límites territoriales, sea entre las provincias argentinas o con los países vecinos. El gobierno nacional, a comienzos de 1880, envía árbitros a distintas provincias para resolver esos litigios (Sanz, 2000). Durante la década de 1870 se producen duros cruces diplomáticos con países limítrofes, sobre todo con Brasil y Paraguay, pero el mayor escollo es Chile, la relación se torna tensa, y el inicio de un conflicto bélico estuvo latente entre 1880 y 1900.

Estos hechos se desarrollan en un contexto preciso: las publicaciones periódicas señalan, a comienzos de 1880, un notable contraste; las comunidades extranjeras, sobre todo la italiana y la española, celebraban en las calles de Buenos Aires sus fiestas patrias en actos exitosos mientras las fiestas patrias argentinas apenas se notaban en un clima de gran apatía cívica. Esto empieza a cambiar lentamente, y la investigadora Lilia Bertoni advierte un giro entre 1887 y 1890. Surge un movimiento nacionalista y militarista, esto es, se asocia el patriotismo con la instrucción militar; y docentes, alumnos, y militares, empiezan a vincularse para dar una respuesta a los peligros que amenazan, a sus ojos, a la nación.

En 1887, 1888 y 1889, se crean batallones escolares en las escuelas primarias, y los alumnos, con vestimenta de soldados y armas, conducidos por militares desfilan en actos patrios. Esto tuvo una reacción negativa en muchos normalistas.

Y la muerte de un niño, fue la gota que colmó el vaso. Sin embargo, más allá de estas duras resistencias de grupos normalistas, los batallones escolares persisten.

Se enuncian, en esta discusión, dos conceptos de ciudadanía, formar un ciudadano soldado o formar un ciudadano ilustrado. Este es un debate que recién comienza.

El movimiento nacionalista y militarista tuvo otras iniciativas. En su estudio, Bertoni señala que profesores y alumnos de colegios nacionales realizan peregrinaciones patrióticas, por ejemplo, una Peregrinación Patriótica a la casa de Tucumán en el día de la independencia, otra Peregrinación Patriótica al sitio de la batalla de San Lorenzo, o la constitución de una comisión pro mausoleo a Belgrano, o de una colecta para comprar un buque de guerra (Bertoni, 2000). No casualmente, además, estas peregrinaciones son sostenidas, en diferentes provincias, por sociedades que llevan el nombre Sarmiento.

En 1889, afirma Bertoni, se produce la mayor reacción pública de este movimiento patriótico, ya que en sede educativa, maestros y alumnos celebran el 25 de mayo, precisamente en la Plaza de Mayo, y el Club Gimnasia y Esgrima organiza la fiesta del 9 de julio; y ambos eventos, a los ojos de las diferentes publicaciones periódicas de Buenos Aires, son considerados como los actos más importantes realizados hasta ese entonces.

Basta recordar dos decisiones oficiales. En mayo de 1889, el Consejo Nacional de Educación dispone que entre los días 21 y 25 de mayo y entre el 5 y el 9 de julio se dispone que las clases estén destinadas a preparar los festejos de la Revolución de Mayo y la Declaración de la Independencia. Y en julio de 1889 se dicta una ley en la legislatura de la provincia de Buenos Aires que obliga a todas las escuelas, fiscales y privadas, a celebrar las fiestas patrias.

Este movimiento nacionalista y militarista propone la instrucción militar en las escuelas de nivel medio. En Tucumán, en la década de 1880, se ensaya una primera experiencia en el colegio nacional, y *La Nación*, la publicación más prestigiosa de Buenos Aires, lo difunde como un hecho positivo y que debe ser imitado. En la década del 90 el terreno ya estaba preparado: en 1894 una comisión de estudio nombrada por el poder ejecutivo había recomendado la instrucción militar en los colegios nacionales, las escuelas normales y comerciales.

Rápidamente, en 1896, se implanta oficialmente y de modo obligatorio la instrucción militar en todos los colegios nacionales, escuelas normales, comerciales, y un año después, cuando se crea la escuela industrial, también se incluye a ella.

El clima de apatía cívica ha cambiado, se observa en la escena pública un fervor patriótico a fines de 1880, y más aún en los años 90.

Es en este nuevo contexto que se producen, en distintas partes del país, duros enfrentamientos entre inmigrantes y nacionalistas argentinos.

En 1893, una asamblea de 1500 españoles en Buenos Aires, convocada por *El Correo Español*, la principal publicación periódica de la comunidad española, plantea que se debe exigir al gobierno argentino que se recorte la letra del himno

Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnica y manual

en aquellas partes que lesionan la sensibilidad española, por ejemplo, cuando se alude al *león rendido a los pies de la argentina*.

El poder ejecutivo acepta el pedido de la comunidad española y envía un proyecto al congreso para eliminar algunas partes del himno nacional. Esto divide las aguas en el parlamento, en la prensa periódica, y en actos públicos.

¿Cuál fue el resultado? El diputado Osvaldo Magnasco, lideró en el congreso la oposición a esta propuesta del ejecutivo en un encendido discurso nacionalista, y el proyecto, tras una ardua discusión, fue rechazado.

¿Qué pone de manifiesto este episodio de enorme repercusión en la escena pública? Es claro que la élite política está dividida, por un lado, los que adhieren a la república posible alberdiana, esto es, la patria la construye el que produce riqueza sea nacional o extranjero, y desde esta premisa apoyan en este caso, la solicitud de la comunidad española, y por el otro, los que adhieren a una república de ciudadanos argentinos, la patria son los argentinos, y los símbolos nacionales son parte esencial de la república.

En este clima de duros enfrentamientos entre inmigrantes y nacionalistas, Indalecio Gómez, diputado por la provincia de Salta, redacta un proyecto sobre la obligación de enseñar el idioma nacional en las escuelas. En 1896 se discute en el parlamento, y M. M. Avellaneda, uno de sus defensores, plantea que la república posible alberdiana fue positiva, efectivamente el país ha conseguido un orden y un notable progreso económico, pero que sus objetivos estaban realizados y se debía pasar a la república de ciudadanos. De allí que, a sus ojos, la obligatoriedad de la enseñanza del idioma nacional sea un tema fundamental y prioritario para formar ciudadanos argentinos, sobre todo en aquellas zonas del país poblada de extranjeros.

¿Cuál fue el resultado? El resultado es opuesto a la discusión de la letra del himno nacional, se rechaza la propuesta, se invocan los casos de Bélgica o de Suiza donde se hablan distintos idiomas, y se plantea que es necesario que los alumnos aprendan diferentes lenguas para comunicarse con otros países. Se defiende, con el rechazo del proyecto, una idea básica de la república posible alberdiana, una ley de enseñanza del idioma nacional obligatorio atenta contra las comunidades extranjeras, sujetos productores de riqueza.

Existen, de modo simultáneo, dos grandes discusiones en la élite sobre el programa republicano, y su resultado en las dos últimas décadas del siglo XIX es indefinido.

La primera discusión es definir si se sostiene la república del habitante productor de riqueza o se avanza hacia la república de ciudadanos argentinos. La segunda discusión se produce al interior de los grupos que defienden una república de ciudadanos. En sede educativa, la polémica separa a los que plantean la formación de un ciudadano ilustrado de los que sostienen la necesidad de formar un ciudadano soldado (batallones escolares, instrucción militar). Esta segunda disputa verbal también se advierte en la interminable batalla de laicos y católicos.

¿Ciudadanos católicos o ciudadanos laicos?

Este fervor patriótico se une a contenidos católicos en distintas zonas del país, sea en las provincias del interior o en la lejana Chubut. Es más, algo parecido se visualiza en provincias como Santa Fe, conocidas por la inmigración masiva y la colonización agrícola. En este caso, la tensión entre ciudadanía, catolicismo, laicismo y otras confesiones religiosas es notable por su grado de conflictividad en sede educativa.

En la capital santafesina impera un fuerte catolicismo, y en la ciudad de Rosario, y algunas colonias agrícolas, poblado mayoritariamente por extranjeros, impera un espíritu liberal anticlerical.

Entre 1886 y 1898, los gobernadores y la élite gobernante son católicos, y pertenecen a la capital santafesina. El fervor patriótico católico del oficialismo es muy fuerte. Por ejemplo, se argumenta que en Santa Fe capital la nacionalidad argentina existe, es un hecho visible, ya que la mayoría de su población es católica, a sus ojos la unidad nacional está ligada a la unidad católica de la sociedad, mientras en Rosario, la mayoría de la población es extranjera, la masonería y cultos protestantes son las creencias dominantes, y por lo tanto la nacionalidad es débil o inexistente.

¿Cuál es la importancia de estos discursos de las autoridades santafesinas? Que estas ideas están asociadas a prácticas políticas, y a decisiones de gobierno: basta recordar que las leyes escolares santafesinas de 1884 y 1886 establecen que es obligatoria la enseñanza religiosa, con contenido católico, y mientras existen leyes laicas sancionadas a nivel nacional en los años 80, en Santa Fe no existen, por ejemplo, oficinas de Registro Civil, hecho traumático para miembros de la masonería o de religión protestante, entre otros, que deben emprender esos trámites en sede católica.

El cambio se produce recién en los últimos años del siglo XIX, una vez que Iturraspe de espíritu laico acceda a la gobernación, dejando atrás los tres períodos de gobiernos católicos, e instale las primeras oficinas de Registro Civil.

Los liberales católicos que imponen una educación patriótica en las escuelas que asocia la nacionalidad argentina con el credo católico tiene una debilidad que los liberales anticlericales no dejan pasar. En el clero santafesino, la mayoría de los frailes y sacerdotes son extranjeros, y muchos de ellos no hablan el idioma castellano, ni saben la historia nacional. Este factor es tomado por los liberales anticlericales para exponer otro tipo de patriotismo asociado al laicismo.

Si los católicos dicen que la unidad de la patria se asocia a la unidad de la religión católica, los liberales anticlericales de Santa Fe, Rosario y colonias agrarias, o políticos del gobierno nacional, plantean que es imposible que sacerdotes extranjeros que no saben el idioma nacional puedan formar la nacionalidad argentina, y destacan que un maestro laico argentino está en mejores condiciones para emprender esa tarea, entre otras cosas, porque no excluiría de la nacionalidad argentina, como hacen los católicos, a todo aquel que no comulgue con esta religión.

¿Qué revela el caso santafesino? Revela, una vez más, que no existe un solo programa de república de ciudadanos, y que la lucha de las distintas opciones re-

Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnica y manual

publicanas se produce tanto en los gobiernos nacionales y provinciales como en la sociedad civil.

La cuestión social

La república posible también es criticada desde la problemática denominada cuestión social (Zimmermann, 1995). El progreso que enriquece a ciertos sectores no significa que se vive en un paraíso. La realidad mostraba el lado oscuro del crecimiento económico, sobre todo, en los sectores populares.

A comienzos de 1880, diferentes publicaciones periódicas de Buenos Aires, advierten que el problema de la vivienda, y más precisamente los conventillos, son un problema alarmante. Las enfermedades, la deficiente situación sanitaria convierten a la ciudad moderna en una ciudad problema.

El progreso, además, no tiene una curva siempre ascendente, sino que su recorrido atravesó serias crisis económicas: 1885, 1890, 1913, la Gran Guerra de 1914-1918, y la más conocida y traumática de 1929. El lado oscuro del progreso es la cuestión social.

¿Cómo se manifiesta esta cuestión social en las escuelas? La deserción escolar era el gran problema a resolver. Sin duda, se podían abrir las puertas de las escuelas pero sin el apoyo decisivo de las familias era difícil contener a los niños en el establecimiento hasta finalizar sus estudios primarios.

En 1899, dos miembros del Consejo Nacional de Educación (1899), B. Zubiaur y J. V. González, escriben un informe muy negativo sobre la deserción escolar, señalada como la gran dificultad de la educación primaria, y destacan con enorme alarma, además, en las lamentables condiciones que trabajan niños y mujeres en diferentes empresas.

Distintos informes escolares indican una escena repetida, y que alarma a los maestros: padres de familia que retiran a sus hijos de las escuelas para incorporarlos al mercado de trabajo.

La cuestión social se convierte en un tema de la agenda política. Basta dar un solo ejemplo emblemático. A comienzos del siglo XX, Juan Biale Massé es enviado, por el entonces ministro, J. V. González, a recorrer las provincias argentinas para examinar el nivel de vida de los trabajadores, y su tristemente célebre *Informe sobre el estado de la clase obrera en el interior de la república argentina* (Bialet, 1904), que contiene varios tomos, es lapidario.

La enorme riqueza de la nueva clase terrateniente, contrastaba con una notable pobreza en los sectores más humildes.

También el llamando “peligro” socialista y anarquista, se suma al miedo que empieza a manifestar la élite conservadora ante la cuestión social, la huelgas obreras, lideradas por socialistas, anarquistas e independientes, y más aún, los atentados que anarquistas empiezan a producir durante la primer década del siglo XX, consolidan a la cuestión social como un grave problema.

La empleomanía

Otra cuestión que siempre está en el debate educativo, y en la discusión de la política más general es la llamada empleomanía. ¿A qué alude? Se plantea que estudiantes y egresados de los colegios nacionales y escuelas normales se forman para trabajar en el Estado, y de este modo se crea un elenco de individuos que viven del puesto estatal o de la politiquería, esto es, demagogos que viven del clientelismo político.

Alberdi había descrito esta situación en varios escritos, y sobre todo en su conferencia en 1879, en la Facultad de Derecho de Buenos Aires.

La crisis de 1890 puso en jaque al orden de los liberales conservadores. La Unión Cívica Radical, formada por conservadores descontentos con el fraude electoral, y el partido Socialista creado en 1896, son las dos fuerzas que emergen tras la llamada Revolución del Parque. Si bien el Partido Autonomista Nacional logra recomponer la situación y se mantiene en el poder hasta 1910, toma nota del hecho, y visualiza en la llamada empleomanía una de las causas del problema.

Basta recorrer las memorias de los ministros de instrucción pública, en las últimas décadas del siglo XIX, para advertir la crítica permanente a los colegios nacionales como formadores de sujetos negativos que alimentan los cargos estatales o se transforman en demagogos en la maquinaria política de las provincias.

La empleomanía unida a los colegios nacionales es un tema instalado en la escena pública como una cuestión importante a resolver, sin embargo la respuesta nunca llega.

Recapitulando: cuestión nacional, cuestión social, la tensión laicismo versus confesiones religiosas y empleomanía forman parte de la agenda de problemas tanto en la dirigencia política como en sede educativa.

En 1900 se produce un debate muy importante en el parlamento argentino sobre la Reforma de la enseñanza secundaria, y todas estas cuestiones emergen como las grandes cuestiones a resolver. Ahora bien, todas son preocupaciones que inquietan, pero ¿Cuál es el problema dominante? O dicho de otro modo, ¿Cómo se jerarquizan estos problemas?

La reforma de la enseñanza secundaria. El proyecto alberdiano de Osvaldo Magnasco

Julio A. Roca, en su primera presidencia (1880-1886), edita las obras completas de Alberdi y lo presenta como el pensador de la nación, en su segundo mandato (1898-1904), lo invoca, además, como el pensador de la educación argentina, e intenta imponer sus ideas educativas, con el objeto de hermanar el sistema de instrucción con la república posible, es decir, terminar con una educación que forme, de manera excluyente, ciudadanos, clase dirigente y empleados para el Estado, y reorientar la instrucción pública hacia la formación de trabajadores y productores de riqueza.

Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnica y manual

El proyecto de Magnasco, que sigue de manera expresa el ideario alberdiano, propone lo siguiente: en el artículo primero se establece que los colegios nacionales se reducirían a cinco en todo el territorio de la nación. Permanecerían, además de los ubicados en Buenos Aires, el de la ciudad de Córdoba; el de la ciudad de Tucumán; el de la ciudad de Mendoza, y los de las ciudades de Uruguay y de Rosario. En los artículos 2 y 3, se indica el cambio de orientación: educar para el trabajo y disminuir lo máximo posible la formación para la política o la participación pública⁷. En tercer término, en los artículos 5 y 7, se plantea la reducción del presupuesto nacional y se indica que las provincias están obligadas a sostener los establecimientos educativos. Este punto contaba con la legitimación del artículo 5to de la Constitución.

¿A qué apunta este proyecto? A la reducción del presupuesto nacional para la instrucción pública, al traslado de las obligaciones presupuestarias a las provincias (sabiendo que desde hace décadas dependen del subsidio de la nación para sostener las escuelas), y a la eliminación de la mayoría de los colegios nacionales, hecho que trae dos consecuencias: disminución de alumnos que acceden a la universidad, y además incide negativamente en algunas escuelas normales que dependen, para su funcionamiento, de colegios nacionales.

Los diputados que rechazan el proyecto, señalan, en primer lugar, que las provincias no pueden hacerse cargo de las escuelas, y que esto es un hecho, ya que dependen cada año de subsidios de los gobiernos nacionales para mantener los establecimientos y pagar sueldos del personal. En segundo lugar, se objeta que al reducirse los colegios nacionales se deja el terreno libre para el avance de las sedes educativas de las congregaciones religiosas y de las comunidades extranjeras, y de este modo, se atenta contra dos cuestiones básicas de la república: la formación de ciudadanos argentinos y la defensa de la educación laica.

Los diputados que intervienen y votan negativamente, no se oponen a la creación de escuelas de artes y oficios o industriales, es más, casi todos ellos han planteado el tema con anterioridad, como Balestra, Bermejo, Gouchon, entre otros.

¿Por qué se oponen? Porque sostienen que la educación para el trabajo no es el problema fundamental, sino que existen otras dificultades más acuciantes: la formación de la nacionalidad tanto en provincias del interior donde el sentimiento nacional aún es débil, como en provincias del Litoral pobladas mayoritariamente de extranjeros que aún deben ser nacionalizados culturalmente en sede educativa, y la implantación del laicismo, que es aún una tarea por realizar

7 En el artículo segundo se plantea: *los fondos destinados al sostenimiento de los demás colegios nacionales de provincia, serán aplicados en su totalidad a los objetos del artículo 9 y a la fundación y sostenimiento de institutos prácticos de artes y oficios, agricultura, industria, minas, comercio, etc., según las peculiaridades de cada localidad y previo informe del correspondiente gobierno de provincia* (Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 1900; 64-65).

en casi todas las provincias, dos pilares básicos para formar ciudadanos argentinos y laicos.

Pero también se invoca la cuestión social, es preferible que los niños estén en las escuelas y no trabajando en los talleres, tal como indican las conclusiones del informe de Zubiaur y de González de fines del siglo XIX.

¿Qué revelan la posición del ejecutivo y el ministro y la postura de los diputados que rechazan el proyecto? Qué todos visualizan los mismos problemas, pero jerarquizan su relevancia de manera distinta.

Roca y Magnasco inscriben su proyecto educativo en el programa alberdiano de la república del productor de riqueza, y su objetivo es disminuir al máximo la función política de la educación, mientras la mayoría de los diputados que se oponen al proyecto se inscriben en un programa de república de ciudadanos, y reivindican, por el contrario, la función política de la educación, ya que la formación de la nacionalidad, la formación de la ciudadanía argentina, y la defensa del laicismo son su pilares básicos.

Dicho de otro modo, la empleomanía se vincula a los colegios nacionales que forman sujetos negativos: para Roca y Magnasco, que son alberdianos, la respuesta no ofrece ninguna tensión: si el productor de riqueza es el sujeto de la república y los colegios nacionales no forman sujetos para el desarrollo económico sino para la politiquería o empleomanía, la respuesta es sencilla, clara: reemplazar la mayoría de estos colegios por escuelas de artes y oficios o industriales.

En cambio para los diputados opositores que sostienen una república de ciudadanos argentinos y laicos la tensión se manifiesta muy fuertemente. Pueden reconocer hasta cierto punto la relación entre empleomanía y colegios nacionales, pero a sus ojos, el problema de la república del extranjero, o el avance de las congregaciones religiosas en sede educativa en todo el país son las cuestiones más relevantes, ya que el sujeto que defienden es el ciudadano argentino, laico, y sin colegios nacionales, el gran centro de cultura de la época, se torna imposible formar la nacionalidad y una clase dirigente a nivel nacional.

Si la empleomanía está atada a los colegios nacionales, hay que elegir, y los diputados opositores (Balestra, Gouchon o Castellanos, para dar los ejemplos más emblemáticos) defienden los colegios nacionales, pilares para una república de ciudadanos.

Roca ha manifestado públicamente su adhesión a los postulados de la república posible alberdiana e intenta producir un drástico cambio de rumbo en el sistema educativo, ya que se forma un sujeto para una república de ciudadanos y no un individuo para producir riqueza.

Ahora bien, acorde con esta posición, toma dos medidas: Primero, en 1898 se retoma la discusión sobre la obligatoriedad del idioma nacional en las escuelas, y el Congreso lo aprueba esta vez, sin embargo, el presidente Roca, la veta, porque considera que es un acto de hostilidad hacia los inmigrantes (Escudé, 1990). Segundo, el 30 de marzo de 1900, Roca firma un decreto para acceder, finalmen-

Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnica y manual

te, al pedido de la comunidad española, recortando la letra del himno nacional en aquellas partes que hieren la sensibilidad hispana⁸.

Como se puede apreciar, en 1900, la disputa entre la república del habitante y la república de ciudadanos aún estaba en plena actividad. Se trata de las últimas discusiones, porque a comienzo del siglo XX, es claro que la élite política cierra filas, y comienza a crear las condiciones para avanzar hacia una república de ciudadanos argentinos. Se dicta la ley del servicio militar obligatorio, se establece un programa de educación patriótica, se dicta la ley Láinez para solucionar el tema del analfabetismo y de la formación de la ciudadanía argentina, estas medidas y estas leyes, son promovidas por una dirigencia política que ha cerrado filas a favor de terminar con la república del habitante y crear las condiciones que posibiliten la república de ciudadanos. Es importante tener presente esto, que sucede entre 1901 y 1908, porque evidencia, claramente, que la discusión en 1900 sobre el proyecto Magnasco, puede ser considerada como la última lucha de Roca (y los defensores de la república del habitante) para sostener dicho política de gobierno.

Consideraciones finales

La presente investigación tiene como propósito seguir combatiendo una imagen consagrada en el sentido común de los argentinos: la idea de que el progreso económico de aquellos años finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX obedece a un eficaz sistema de instrucción pública. Nada más alejado de la realidad histórica, basta recordar, una vez más, que en 1905, el senador Láinez, presenta un proyecto educativo para combatir el analfabetismo, que según estadísticas del momento se elevaba a más del 70 % de la población.

Para ello, se eligió avanzar sobre una línea de trabajo desarrolla por Juan Carlos Tedesco. Este autor sostuvo que la instrucción pública cumplió, básicamente, una función política durante la segunda mitad del siglo XIX. El presente estudio siguió dicha hipótesis y se propuso dar un paso más en este camino, tratando de evidenciar, por qué la dirigencia política desplazó a un segundo plano la enseñanza con orientación técnica.

El debate del proyecto Magnasco en el parlamento argentino, pone al descubierto que las diferentes intervenciones no niegan la necesidad de una educación asociada al sistema productivo, más allá de las diferentes concepciones al respecto. Dicho debate condensa los temas que inquietan a la dirigencia política, y pone al descubierto, también, cómo jerarquizan los problemas que más los alarman.

El enfoque del presente trabajo indaga la relación educación y economía, en un contexto de problemas que forman parte de la agenda de la dirigencia política.

8 El decreto de Roca es refrendado por todo el gabinete con la excepción de Oswaldo Magnasco.

Basta recordar algunas discusiones de aquellos años. Primera discusión: república del habitante productor de riqueza o república de ciudadanos. Segunda discusión: república de ciudadanos laicos o república de ciudadanos católicos. Tercera discusión: la formación de un ciudadano soldado o de un ciudadano ilustrado.

Estas discusiones, que no fueron las únicas, hablan de un Estado nacional, y Estados provinciales que no tienen una única política republicana, ni una única política educativa, sino que se visualizan varias políticas republicanas y políticas educativas.

Pero esto no es todo: se puede advertir, además, que si bien impera la república del habitante productor de riqueza con enorme éxito, sobre todo en el nivel económico (en la zona del litoral poblada por inmigrantes, el desarrollo productivo no tiene precedentes), la dirigencia política en las décadas de 1880 y más aún en la década de 1890, discute, cada vez de manera más central, el peligro de perder el gobierno propio, aquello que Sarmiento llamaba la amenaza de una “nueva colonización” o más despectivamente la “república del extranjero”.

La urgencia de nacionalizar culturalmente al hijo del extranjero formado en familias y en escuelas de la colectividad de sus padres, pero también la urgencia de argentinizar a la población dada la situación de guerra inminente con Chile; y por último la urgencia de definir si la nacionalidad se asocia al catolicismo o al laicismo, se imponen como los problemas más relevantes para resolver.

Para decirlo de una vez, la defensa del gobierno propio (cuestión básica si la hay) es el gran tema de la dirigencia política, y por lo tanto la cuestión de la formación para el sistema productivo (como otros temas) es desplazado a un segundo plano.

En síntesis: este artículo no se opone a la tesis de Tedesco, sino que intentó completar su lectura con una nueva mirada que de cuenta de por qué la dirigencia política profundiza la función política en el sistema educativo y delega a un segundo plano la formación para el trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud Andrea. (1993). **Estudios sobre educación. Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino**. Centro Editor de América Latina. Argentina.
- Bandieri, Susana. (2000). Ampliando las fronteras: la ocupación de La Patagonia”, en: Lobato, Mirta, Zaida, **Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites, 1880-1916**. Sudamericana. Argentina.
- Barsky, Osvaldo y Djenderedjian, Julio. (2003). **Historia del capitalismo agrario pampeano. La expansión ganadera hasta 1895**. Siglo veintiuno Editores. Argentina.

Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnica y manual

- Bertoni, Lilia Ana. (2000). **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX.** Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Bialet Massé, Juan (1904). **Informe sobre el estado de la clase obrera en el interior de la República Argentina,** Ministerio del Interior, Argentina.
- Bonaudo, Martha y Sonzoni, Élide. (1999). Los grupos dominantes entre la legitimidad y el control”, en: Bonaudo Matha, **Nueva Historia Argentina. Liberalismo, Estado y Orden Burgués.** Sudamericana. Argentina.
- Botana, Natalio. (1880). La federalización de Buenos Aires, en: Ferrari, Gustavo y Gallo, Ezequiel (compiladores), **La Argentina del Ochenta al Centenario.** Sudamericana. Argentina.
- Buchbinder, Pablo. (2005). **Historia de las Universidades Argentina.** Sudamericana. Argentina.
- Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (1900). **Diario de Sesiones** (Mayo 16 de 1900). Ediciones del Congreso de la Nación Argentina. Argentina.
- Consejo Nacional de Educación (1899). **Censo escolar del Distrito IV.** Publicación Félix Lajouane Editor. Argentina.
- Cibotti, Ema. (2000). Del habitante al ciudadano: la condición del inmigrante, en: Lobato, Mirta Zaida, **Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites, 1880-1916.** Sudamericana. Argentina.
- Escudé, Carlos. (1990). **El fracaso del proyecto argentino.** Editorial Instituto Di Tella. Argentina.
- Gerchunoff, Pablo, Rocchi, Fernando y Rossi, Gastón. (2008). **Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas, 1870-1905,** Edhasa, Buenos Aires.
- Herrero, Alejandro. (2009). **Ideas para una república. Una mirada sobre la Nueva Generación Argentina y las doctrinas políticas francesas.** Ediciones de la UNLa. Argentina.
- Hora, Roy. (2002). **Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política 1860-1945.** Siglo veintiuno de argentina editores. Argentina.
- Lettieri, Alberto. (1999). De la República de la Opinión a la República de las Instituciones, en: Bonaudo, Matha, **Nueva Historia Argentina. Liberalismo, Estado y Orden Burgués.** Sudamericana. Argentina.
- Martínez Paz, Fernando. (1997). Enseñanza primaria, secundaria y universitaria (1862-1914), en: **Nueva Historia de la Nación Argentina. La configuración de la república independiente (1810-1914).** Planeta. Argentina.

- Oszlak, Oscar. (1982). **La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional**. Editorial de Belgrano. Argentina.
- Pierenkemper, Toni. (2001). **La industrialización en el siglo XIX. Revoluciones a debates**. Siglo veintiuno Editores. España.
- Sanz, Luis Santiago. (2000). La política internacional. Relaciones exteriores y cuestiones de límites (1810-1862), en: **Nueva Historia de la Nación Argentina. Academia Nacional de la Historia. T. 5**, Sudamericana. Argentina.
- Sesto, Carmen. (2005). **Historia del capitalismo agrario pampeano. La vanguardia ganadera bonaerense, 1856-1900**. Siglo veintiuno Editores. Argentina.
- Tedesco, Juan Carlos. (1970), **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)**, Ediciones Pannedille, Argentina.
- Zeberio, Blanca. (1999). Un mundo rural en cambio, en: Bonaudo, Martha, **Nueva Historia Argentina. Liberalismo, Estado y Orden Burgués**. Sudamericana. Argentina.
- Zimmermann, Eduardo. (1995). **Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916**. Sudamericana-Universidad de San Andrés. Argentina.